



Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevelerine Dayalı Bir İnceleme*

*Seval KULA-KARTAL***

Öz

Bu araştırmanın amacı uluslararası okuduğunu anlama çerçevelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme, öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde kullanılabilir açık ve özet bir sentezini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) okuduğunu anlama çerçevelerine göre okuduğunu anlamının tanımları ve tanımlarda yıllar içinde gerçekleşen değişimler incelenmiştir. İnceleme sonucunda çerçevelerde açıkça ifade edilmiş bilgileri hatırlama, yorumlama ve bütünleştirme ile yansıtma ve değerlendirme bilişsel düzeylerinin ortak biçimde yer aldığı bulunmuştur. Bu üç düzey tüm çerçevelerde en baştan beri varlığını sürdürmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri okudukları metinlerde bu üç bilişsel düzeyde düşünmelerini sağlayacak çeşitlikte soru ve görevler kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, çerçevelerde yapılan güncellemelerde okuduğunu anlamının tanımında meydana gelen önemli iki değişikliğin olduğu görülmüştür. Bunlardan biri okunanlardan anlaşılan bilgilerin bir problemi çözmek, bir yazı ya da konuşma gibi ürün oluşturmak gibi amaçlarla kullanılması ve uygulanmasına karşılık gelen yeni bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Bir diğeri de dijital ortamlarda sıklıkla birden fazla metne dayalı okumalarda kullanılan okuduğunu anlama becerilerini göz önünde bulunduran güncellemelerin yapılmasıdır. Araştırma kapsamında geniş ölçekli ölçme uygulamalarının okuduğunu anlama çerçeveleri üzerinde yürütülen inceleme okuduğunu anlamının tanımının ve dolayısıyla ölçülmesinde kullanılan görev ve soruların yıllar içinde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama becerileri, okuduğunu anlamının ölçülmesi, okuduğunu anlama çerçeveleri

What are the Cognitive Levels Defined for Reading Comprehension? An Analysis Based on the Reading Comprehension Frameworks of the Large-Scale Assessments

Abstract

The aim of the study is to provide a clear and brief synthesis of reading comprehension definitions based on the reading comprehension frameworks used in some large-scale assessments. Accordingly, in the study, the cognitive processes related with the reading comprehension and their definitions have been revealed by analyzing the National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) reading comprehension frameworks. The results of analysis of the reading comprehension frameworks over the years show that the three cognitive processes of retrieve and locate, interpret and integrate, and reflect and evaluate are commonly included in all frameworks. These three reading comprehension processes have existed since the beginning of the large-scale assessment applications. This finding indicates that teachers are required to use questions and

* ICES 2023: XVII. International Conference on Educational Sciences'ta "Examining Reading Comprehension Skills Based on Different Reading Comprehension Frameworks and Taxonomies" başlığıyla bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme, Denizli sevalk@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3018-6972

tasks to enable students to interpret, integrate, reflect on and evaluate what they read. In addition, it is found that there are two important changes in the definition of reading comprehension in the updated frameworks. One of this is to include a new reading comprehension process named as 'use and apply' which corresponds to using and applying information obtained from what students read to solve a problem or to generate a product such as a new essay or classroom talk. Another is to include the skills in the frameworks which are required to comprehend multi-texts on digital platforms. The analysis of reading comprehension frameworks of the large-scale assessments reveals that the definition of reading comprehension and tasks used to assess it have changed over the years.

Keywords: Reading comprehension skills, reading comprehension assessment, reading comprehension frameworks

Giriş

Dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinden biri okuduğunu anlamadır (Linse, 2005). Okuduğunu anlama, bireyler için önemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin bu becerisi gelişmeden, onların toplumda meydana gelen olaylara anlam vermesi, olayları ilişkilendirmesi, bu olaylar üzerinde düşünüp sorgulaması ve bir çözüm üretmesi olanaklı olmayacaktır (Kutlu, 2004). İletişim aracı olarak dilin etkili kullanılması bireyin sosyal ve akademik yaşamını tartışmasız biçimde olumlu etkilemektedir (Ametlle ve Müller-Jerina, 2004). Okuma becerisi, bireylerin eğitsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisi bireylere bakış açısı, empati yeteneği ve yaratıcılık kazandırarak onların entelektüel ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Mete, 2012). Mullis vd. (2007) toplumların gelişmeleri ve kalkınmaları için o toplumda yaşayan bireylerin eğitilmelerinin ve gelişmiş okuduğunu anlama becerilerine sahip olmalarının altını çizmektedir. Hem ulusal ve hem de uluslararası alan yazında, okuduğunu anlama başarısının önemini vurgulayan görüşler ve bu görüşleri destekleyen bulgular yer almaktadır (Bayat vd., 2014; Bloom, 2012; MEB, 2009; Vilenius-Tuohimaa vd., 2008; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını etkileyen ve ileriki dönemlerde gerçekleşebilecek öğrenmeleri kolaylaştıran bir bilişsel süreç olması nedeniyle okuduğunu anlama özellikle 1970'li yıllardan itibaren sıklıkla araştırılan bir yapı olmuştur.

Okuma üzerinde 17. ve 19. yüzyıllar arasında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamadan ziyade akıcı okuma becerilerine odaklanılmaktadır. Okumanın anlamaya odaklanarak ölçülmesine yönelik ilk sistematik girişim Binet'in 1895 yılında okuduğunu anlama maddelerini zekayı ölçmek için kullanmasına dayanmaktadır (akt. Pearson ve Hamm, 2005). Thorndike (1917) okuduğunu anlamaya odaklanarak öğrencilerin metin hakkındaki soruları yanıtlarken zihinlerinde neler olabileceğini betimleme çalışmıştır. 1940'lı yıllardan itibaren Davis ve diğer araştırmacılar faktör analizine dayalı çalışmalarla okuduğunu anlama becerilerini ayırtmaya ve tanımlamaya çalışmıştır (Davis, 1944). 1960'lı yıllarda toplumsal gelişmelerle okullaşma oranının artması büyük grupların okuryazarlık becerilerinin ölçülmesine dönük gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Aynı dönemde, psikoloji ve eğitimde davranışçı anlayışın etkisiyle çok sayıda okuduğunu anlama becerisinin ayrı testlerle ölçüldüğü bir ölçme anlayışı egemen olmuştur. 1970'li yıllardan itibaren psikoloji ve eğitimde bilişsel anlayışın gelişmesiyle okuyucunun okuma sürecine getirdiği dünya görüşü, deneyim ve bilgileri önem kazanmıştır. Bu dönemde okumanın okuyucu tarafından anlamın oluşturulduğu yapılandırmacı bir süreç olduğu görüşü benimsenmiştir. 1990'lı yıllarda sosyo-dilbilim alanından gelen etkilerle okuyucu ve metin etkileşiminin gerçekleştiği bağlamsal özelliklere verilen önem artmıştır. Bu gelişme okuduğunu anlamının ölçülmesinde okunanlara bireysel tepki geliştirmeyi gerektiren görevleri öne çıkarmıştır. Başka bir ifadeyle okuduğunu anlamının ölçülmesi toplumun öğrencilerden gerçek dünyada yapmasını beklediğiyle çok daha uyumlu olan yeni bir döneme başlamıştır (Pearson, 1985; Pearson ve Hamm, 2005; Kula- Kartal, 2022).

Psikoloji, eğitim ve dilbilim alanında yaşanan gelişmeler okuduğunu anlamının tanımını ve ölçülmesinde kullanılan görevleri de değiştirmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren bu gelişmeler değerlendirme sistemlerini de etkilemiştir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü bazı başarılı geniş ölçekli uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde 1992 yılında uygulanan Eğitsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) özellikle okuduğunu anlama alanında son 100 yılda gerçekleşen gelişmelerin ölçmeye yansımaları somutlaştıran bir örnek olarak

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevesine Dayalı Bir İnceleme

öne çıkmıştır. NAEP 1992 uygulamasında bilişsel anlayışın etkisiyle okuyucunun kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak metnin anlamını yapılandırması gereken görevler ve sosyokültürel anlayışın etkisiyle okuyucunun metni analiz ederek metne yönelik bir tepki geliştirmesini gerektiren görevler yer almıştır (Pearson ve Cervetti, 2015). NAEP 1992 okuduğunu anlama çerçevesi, daha sonra Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gibi geniş ölçekli uygulamalar üzerinde de etkili olmuştur (National Assessment Governing Board, 2006). Bu uygulamalarda NAEP ile benzer biçimde okuduğunu anlama için metin içinde açıkça yer alan bilgileri hatırlamayı, örtük biçimde yer alan bilgileri çıkarmayı ve metin üzerinde yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi gerektiren görevlere yer verilmiştir (IEA, 2019; OECD, 2019). Geniş ölçekli ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçeveleri, anlamanın zihinde gerçekleşen çok sayıda süreci kapsayan bir çatı olduğunu göstermiştir.

Okuduğunu anlamanın çok sayıda beceriyi kapsayan çok boyutlu yapısı ve kavramsal temeline ilişkin farklı görüşlerin çokluğu nedeniyle okuduğunu anlamanın öğretimi öğretmen için zorlu bir görevdir (DeBoer ve Dallmann, 1970; akt. Glaser, 1973'ten). Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi uzun zamanda gerçekleşmektedir (Nunan, 1998). Okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi noktasında ilgili alan yazın sınıf, okul ve ülke düzeyinde iyileştirilmesi gereken temel etkenleri tanımlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, sınıf düzeyinde, kitaplarda yer alan metinlerin niteliklerinin arttırılması ve metinlere dayalı olarak öğrencilerin üst düzey düşünmelerini tetikleyici yapıda soruların ve görevlerin kullanılması alınması gereken önlemlerden biridir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2015; Bitter vd., 2009; Hoffman vd., 2004; Shanahan vd., 2010; Taylor vd., 2000). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede bir diğer önemli nokta, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerine ilişkin bilgilendirici geribildirimler sağlamaktır. Öğrenciler kendilerine sunulan geribildirimi kullanarak okuma süreçleri üzerinde düzenleme ve değerlendirmeler yapabilir. Öz değerlendirme yaparken kendi okuma sürecini belirli ölçütlerle karşılaştırma öğrencinin kendi okuma davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Block, 2003; Massey, 2009; Paris ve Paris, 2001; Samuels ve Wu, 2003; Wharton-McDonald ve Swinger, 2009; Yıldırım vd., 2024).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlere sınıf içinde hangi okuduğunu anlama becerilerine odaklanacağı konusunda rehberlik edecek araçlara gereksinim bulunmaktadır. Bu tür tanımlamaların eksikliği nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler sınıf içerisinde nereye varmaları gerektiğini bilmeden ilerlemeye çalışmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler okuduğunu anlama becerilerine hangi yetkinlik düzeylerinde sahip olduklarını ve hangi düzeye varmak istediklerini bilmediklerinden geribildirim süreçleri de etkili yürüyememektedir. Bu noktada geniş ölçekli ölçme uygulamalarında okuduğunu anlamaya ilişkin ortaya konan yapı sınıf içinde okuduğunu anlamanın öğretiminde ve gelişiminin izlenmesinde öğretmene yol gösterici olabilir. Okuduğunu anlama için tanımlanan bilişsel düzeyleri anlayan öğretmenler öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye yardım eden dersler planlayabilirler. Ayrıca, derslerinde öğrencilerinin anlama düzeylerine hitap edebilecek üst düzey becerileri ölçen sorulara yer verebilirler. Öğretmenlere, öğrenciler temel okur yazarlık becerilerine eriştikten sonra okuduğunu anlamayı geliştirmeye odaklanmaları önerilir ama onlara öğrencilerin gelişimlerini izlemede yol gösterici olacak araçlar sunulmaz. Ölçme sonuçları öğretime rehberlik etmesi için kullanılacaksa öğrencilerin zorlandığı beceriler hakkında öğretmene rehberlik sağlaması gerekmektedir (Alonzo vd., 2009). Fletcher (2006) de okuduğunu anlamanın gelişiminin sınıf içinde ölçülmesinin ve izlenmesinin daha fazla göz önüne alınmasına olan gereksinimi ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgiye dayalı karar verebilmeleri için öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları bilişsel becerileri hakkında kanıt ve veri sağlayan ölçme etkinlikleri yapmaları gerekir. Bu tür bir veri öğretmene öğrencilerinin hangi okuduğunu anlama becerilerinde yetkin hangilerinde desteklenmeye gereksinimi olduğu bilgisini sağlar (Knowles, 2022). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin okuduğunu anlamanı ne olduğuna ve hangi anlama becerilerini geliştirmeleri gerektiğine ilişkin onlara rehberlik eden araçlara ve tanımlara gereksinimi bulunmaktadır. Öğretmenin açık ve kanıta dayalı okuduğunu anlama çerçevelerine yönelik bilgisinin sınırlı olması sınıf içinde okuduğunu anlamanın öğretim ve ölçme

süreçlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Öğretim ve ölçme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken temel okuduğunu anlama becerilerinin ortaya konması ve tanımlanmasının hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı geniş ölçekli ölçme uygulamalarında kullanılan çerçevelere dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin tanımına ilişkin açık ve özet bir sentez ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çalışmada NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler, bu düzeylere ilişkin yapılan tanımlar ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma geniş ölçekli ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğu anlama çerçevelerine ilişkin raporların incelendiği doküman incelemesine dayalı bir araştırmadır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda NAEP, PISA ve PIRLS geniş ölçekli uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçeveleri yer almıştır. Araştırma grubunda yer alan çerçeveler belirlenirken öncelikle hangi geniş ölçekli ölçme uygulamalarına yer verileceğine karar verilmiştir. İlk olarak, okuduğunu anlama için daha sonraki PISA ve PIRLS gibi uygulamalara yön veren ilk uygulama olması nedeniyle NAEP okuduğunu anlama çerçevesine yer verilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen bir diğer çerçeve PISA okuduğunu anlama çerçevesi olmuştur. Bu çerçeve NAEP çerçevesindeki tanımlardan önemli ölçüde etkilenmiştir. Ancak, araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmesinin nedeni, çerçevenin teknolojik gelişmelerle gerçek yaşamda karşılaşılan okuma görevlerini kapsayacak biçimde güncellenmiş olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen üçüncü çerçeve PIRLS okuduğunu anlama çerçevesidir. PIRLS ölçme uygulamasında NAEP ve PISA'dan farklı olarak yalnızca okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesine odaklanılmaktadır. Bu sayede okuduğunu anlama becerisine ilişkin daha kapsamlı bilgiler içermesi nedeniyle PIRLS okuduğunu anlama çerçevesine yer verilmiştir. NAEP, PISA ve PIRLS uygulamalarında okuduğunu anlama için yıllar içerisinde yayınlanan çerçeveler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu kapsamda, NAEP (1992, 2006, 2008, 2021, 2022), PISA (1999, 2003, 2009, 2019, 2023) ve PIRLS (2003, 2009, 2019) raporlarındaki okuduğunu anlama çerçeveleri incelenmiştir.

Verilerin Analizi

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve daha sonra bu betimlemeler açıklanmaktadır. Betimsel analiz yapılabilmesi için araştırmanın başında temaların belirli olması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada okuduğunu anlama için çerçevelerde ortak biçimde tanımlanan düzeyler temaları oluşturmaktadır. İlk raporun yayınlandığı yıl ile en güncel uygulama raporuna karşılık gelen yıllar arasındaki raporlarda bu temaların nasıl adlandırıldığı ve tanımlandığı incelenerek yıllar içinde düzeylerin isimlerinde ve tanımlarında gerçekleşen değişimler ortaya konmuştur.

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevesine Dayalı Bir İnceleme

Bulgular

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçevesi incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler ve tanımları ortaya koymak amacıyla okuduğunu anlama çerçevesinde hangi bilişsel düzeylerin yer aldığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevesinde Yer Alan Bilişsel Düzeyler

Çerçeve	Uygulama Yılı	Bilişsel Düzeyler			
NAEP	1992	Metne ilişkin önsel bir anlayış oluşturma	Yorum geliştirme	Metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt	Metne yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirme
	2009-2024	Bilgiyi bulma ve hatırlama	Yorumlama ve bütünleştirme	Eleştirme ve değerlendirme	
	2026	Bilgiyi bulma ve hatırlama	Yorumlama ve bütünleştirme	Çözümleme ve değerlendirme	Kullanma ve uygulama
PISA	2000	Genel bir anlam yapılandırma	Bilgiyi hatırlama	Metni yorumlama	Metnin içeriği ve yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme
	2003-2015	Bilgiye erişme ve hatırlama	Metni yorumlama	Yansıtma ve değerlendirme	
	2018	Bilgiyi bulma	Metni/metinleri Anlama	Metin/metinler üzerinde yansıtma ve değerlendirme	
PIRLS	2001 2011 2021	Açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme,	Basit çıkarımlarda bulunma,	Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme	İçeriği, dili ve metinsel öğeleri inceleme ve değerlendirme

Tablo 1 incelendiğinde NAEP 1992 uygulamasında metne ilişkin önsel bir anlayış oluşturma, yorum geliştirme, metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt, metne yönelik eleştirel bir duruş gösterme olmak üzere dört düzey tanımlandığı anlaşılmaktadır. 2009 yılında güncellenen çerçevede metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt düzeyi, bütünleştirme ve yorum düzeyi altında ele alınarak düzey sayısı üçe indirilmiştir. Bu çerçeve 2024 yılına kadarki tüm uygulamalarda okuduğunu anlamının ölçülmesinde temel olarak kullanılmıştır. NAEP okuduğunu anlama çerçevesi, uluslararası geniş ölçekli ölçme uygulamalarıyla uyumlu, güncel okuduğunu anlama araştırmalarının bulgularıyla tutarlı ve çağın gereklerini daha iyi karşılayan bir çerçeve geliştirmek ve 2026 yılındaki NAEP uygulamasında kullanmak amacıyla güncellenmiştir. 2026 NAEP okuduğunu anlama çerçevesinde 2009-2024 çerçevesindeki üç bilişsel düzey korunmuştur. Daha önceki yıllardan farklı olarak kullanma ve uygulama olarak adlandırılan dördüncü bir bilişsel düzey eklenmiştir.

PISA 2000 uygulamasında genel bir anlam yapılandırma, bilgiyi hatırlama, metni yorumlama, metnin içeriği üzerinde yansıtıcı düşünme, metnin yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme olmak üzere beş bilişsel düzey tanımlanmıştır. PISA 2003 uygulamasında bilgiyi hatırlama düzeyi varlığını sürdürmüştür. İlk bilişsel düzey olan genel bir anlam yapılandırma metni yorumlama düzeyi ile birleştirilmiştir. Metnin içeriği ve yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme düzeyleri de yansıtma ve değerlendirme olarak adlandırılan bir düzey altında birleştirilmiştir. Düzeylere verilen isimler yıllar içerisinde değişim gösterse de üç düzeyli yapı 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 ve en son uygulama olan 2022 uygulamasında korunmuştur. PISA 2022 uygulamasında okuduğunu anlamının odak alan olduğu 2018 yılında güncellenen son taksonomi temel alınmıştır. Bu nedenle PISA uygulaması bağlamında okuduğunu anlamaya dair

geliştirilmiş en güncel taksonomi PISA 2018 uygulamasında geliştirilmiştir. PISA 2018 uygulamasında önceki yıllara göre en çok farklılık gösteren durum dijital ortamda uygulama yapılması sayesinde okuduğunu anlamının tek bir metne dayalı değil birden fazla metne ya da farklı türde içeriklere (web sayfası, arama motorları vb. gibi) dayalı olarak da ölçülebilmesidir. Bu nedenle üç düzeyli yapı korunsa da okuduğunu anlamının tekli ya da çoklu metne dayalı olarak ölçülmesine göre daha önceki yıllardan farklı bazı alt beceriler tanımlanmıştır.

Tablo 1’de PIRLS 2001, 2011 ve 2021 yılı uygulamalarında kullanılan okuduğunu anlama çerçevelerinde tanımlanan bilişsel düzeylerin yıllar içinde değişmediği görülmektedir. Tüm uygulamalarda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirleyici beceriler için açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme, basit çıkarımlarda bulunma, bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme, inceleme ve değerlendirme olmak üzere dört düzey tanımlanmıştır. Okuduğunu anlamaya ilişkin güncel tanımın ortaya koyulması amacıyla son NAEP, PISA ve PIRLS ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçevelerinde yer alan bilişsel düzeyler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Güncel NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevelerinde Yer Alan Bilişsel Düzeyler

Okuduğunu Anlama Çerçeveleri			
	PIRLS 2021	PISA 2018	NAEP 2026
Bilişsel Düzeyler	Açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme	Bilgiyi bulma Tarama, gözden geçirme ve bulma İlgili metni arama ve seçme	Bilgiyi bulma ve hatırlama
	Basit çıkarımlarda bulunma	-	-
	Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme	Anlama Metinde açıkça verilmiş bilgileri anlama Bütünleştirme ve çıkarımlara ulaşma	Yorumlama ve bütünleştirme
	İçeriği, dili ve metinsel öğeleri inceleme ve değerlendirme	Yansıtma ve değerlendirme Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme İçerik ve yapı üzerinde yansıtıcı düşünme Çelişkileri belirleme ve ele alma	Çözümleme ve Değerlendirme
	-	-	Kullanma ve Uygulama

Tablo 2’de üç geniş ölçekli ölçme uygulamasında okuduğunu anlama becerileri için geliştirilen güncel çerçeveler incelendiğinde hepsinde ortak biçimde yer alan üç bilişsel düzey bulunduğu görülmektedir. Bu düzeyler: açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama, çıkarım ve bütünleştirme, yansıtma ve değerlendirme düzeyleridir. Çerçeveler arasındaki farklar incelendiğinde PIRLS çerçevesinde basit çıkarımda bulunma düzeyinin, PISA ve NAEP çerçevelerinde çıkarım ve bütünleştirme düzeyi altında yer aldığı görülmektedir. Diğer iki çerçeveden farklı olarak güncel NAEP çerçevesinde kullanma ve uygulama olarak adlandırılan bir bilişsel düzey eklenmiştir. Ayrıca, PISA çerçevesinde öğrencilerin birden fazla metne dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi durumuna özgü bazı alt beceriler eklenmiştir. Bu becerilerden biri açıkça ifade edilmiş bilgiyi alma ve hatırlama düzeyinin altında yer alan ilgili metni arama ve seçme becerisidir. Diğer de yansıtma ve değerlendirme düzeyi altında tanımlanan çelişkileri belirleme ve ele alma becerisidir. Güncel okuduğunu anlama çerçevelerinde yer verilen bilişsel düzeylerin en genel anlamda nasıl tanımlandığı Tablo 3’te verilmiştir.

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevesine Dayalı Bir İnceleme

Tablo 3.

Güncel NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevesinde Yer Alan Bilişsel Düzeylere İlişkin Tanımlar

Açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama	Çıkarım ve bütünleştirme	Yansıtma ve değerlendirme	Kullanma ve uygulama
Metinde/metinlerde açık biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirlere erişme ve soruda istenen bilgiyle eşleştirme	Metinde/metinlerde örtük biçimde yer alan, bireyin yorumda- çıkarımda bulunmasını gerektiren bağlantıları kurma	Metinde/metinlerde yer alan bilgilerin yeterliğini, kullanılabilirliğini, doğruluğunu, geçerliğini ve metnin yapısını kendi bilgileri ya da diğer metinlerde bulunan bilgilerle karşılaştırarak değerlendirme	Metinden/metinlerden elde edilen kavrayışı yeni durumlarda uygulama, özgün fikirler ya da ürünler geliştirmede kullanma

Tablo 3'te verilen tanımlardan anlaşıldığı gibi açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme düzeyinde öğrenciden beklenen metinde açık biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirlere erişebilmesidir. Ancak, öğrencinin yalnızca bu bilgilere erişmesi yeterli değildir. Öğrencinin metinde açıkça ifade edilmiş bilginin ya da fikrin soruda istenen bilgiyle bağlantısını görmesi de gerekmektedir. Bu düzeyde öğrencinin anlamda oluşan boşlukları yorum ve çıkarımda bulunarak gidermesine gerek yoktur (IEA, 2003; 2009; 2019). Bu düzeydeki görevlerde öğrenciden soruda istenen bilgiyle, soruyla birebir aynı ya da eşanlamlı sözcükler kullanılarak metinde açıkça ifade edilmiş bilgiyi eşleştirmesi beklenir. Bilgiye etkili biçimde erişmek için öğrencilerin soruda aranan bilgiyi metin içinde araması, yerini saptaması ve seçmesi gerekir. (OECD, 1999; 2003). Bu düzeydeki görevler öğrencilerin metinde açıkça belirtilmiş fikirleri ya da destekleyici ayrıntıları belirlemesini, bir öykünün karakterleri, zamanı ya da mekânı gibi öğelerine ilişkin açıkça ifade edilmiş bilgileri metin içinde bulmasını ve hatırlamasını gerektirir. Bu düzeyde genellikle metnin bir cümle, bir paragraf ya da iki ya da daha fazla ardışık paragraf gibi görece küçük bölümlerinde içerilen bilgiye odaklanılır (National Assessment Governing Board, 2008; 2022).

Tablo 3'te tanımlanan ikinci düzey çıkarım ve bütünleştirmedir. Çıkarım ve bütünleştirme düzeyi metne ilişkin bir anlam oluşturmada kritiktir. Öğrencinin metindeki bilgiyi mantıksal biçimde işleyerek metinde somut biçimde sunulan bilgi, fikir, detay, tema vb. ötesine geçtiği aşama olarak kabul edilebilir (National Assessment Governing Board, 1992; 2008; 2021). Bu düzeyde öğrencinin metnin içindeki anlamla kendi bilgi ve deneyimlerini bütünleştirerek metnin anlamını yapılandırması gerekir. Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme düzeyinde öğrenciler metinde açık olmadığı gibi aynı zamanda bireyin kendi bakış açısına dayanarak yorumda bulunmasını gerektiren bazı bağlantılar kurarlar. Bu düzeyde öğrenciler bilgi ve fikirleri yorumlar ve bütünleştirirken kendi bilgi ve deneyimlerini kullanırlar. Bu nedenle, yorum ve bütünleştirme düzeyinde çıkarılan anlam, öğrencilerin okuma görevlerine getirdikleri bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (IEA, 2003; 2009; 2019).

Çıkarım ve bütünleştirme düzeyindeki görevlerde öğrenciler hem metne ilişkin çıkarımlarda bulunur hem de metne dair bütünsel bir anlam oluşturabilmek için bu çıkarımları bir araya getirerek bütünleştirir. Çıkarımda bulunma metnin içinde açık biçimde belirtilmemiş ancak örtük olarak yer alan bilgilere ilişkin anlam oluşturma sürecine karşılık gelir. Bunun için öğrencinin cümleler, paragraflar bölümler ya da metinler arasında zaman, mekân ya da neden-sonuç gibi metin içindeki örtük ilişkileri çıkarması gerekir. Metne dair bütünleşmiş bir anlam oluşturmak öğrencilerin cümle düzeyinden metnin bütününe doğru çalışmasını gerektirir. Bütünleştirme, metinde sunulan bilgilere dair yapılan çıkarımların bir ürünüdür. Bilgileri ortak bir tema ya da fikir altında bir araya getirmeyi içerir. Çıkarım bütünleştirme sürecine her zaman dahildir (OECD, 2019).

Çıkarım ve bütünleştirme düzeyi fikirleri ortak bir temada bütünleştirmeyi, cümleler, paragraflar, metnin içindeki kısımlar ya da metinler arasında bağlantı kurmayı içerir. Bu bilişsel düzeyi ölçen test maddeleri öğrencilerden karakterleri ve mekânsal öğeleri karşılaştırmalarını, metnin yönleri arasındaki nedensel ve kronolojik ilişkileri incelemeyi, metindeki olaylar ya da bilgiler için açıklamalar

geliştirmeyi isteyebilir. Örneğin, öğrencilerden karakterin geçmişine ya da eğilimlerine ilişkin metinde yer verilen bilgilere dayanarak bir karakterin davranışını kestirmeleri ya da davranışının altında yatan nedenleri açıklamaları istenebilir. Öğrenciler okuduklarını yorumladıkça ve bütünleştirdikçe metne ilişkin sorular oluşturur, zihinsel imgeler kullanır, metnin bölümleri arasında bağlantılar kurarlar. Bu davranışları uygularken öğrenciler metnin bütünü üzerinde hatta bazen metinler arasında düşünür. Bu süreçte öğrencilerin metnin yapısı ve bileşenlerine dair kendi bilgi ve deneyimlerini de kullanması gerekir (National Assessment Governing Board, 1992; 2008; 2021).

Tablo 3'te yer alan üçüncü düzey yansıtma ve değerlendirme düzeyidir. Bu düzey, öğrencinin metne eleştirel biçimde yaklaşarak içeriği, dili ve yapısına ilişkin yargıda bulunmasını gerektirir. Yansıtma ve değerlendirme düzeyinde öğrenciler metinde yer alan bilgilerin yeterliliğini, kullanılabilirliğini, doğruluğunu, geçerliliğini ve metnin yapısını kendi bilgileri ya da diğer metinlerde bulunan bilgilerle karşılaştırarak değerlendirir (OECD, 1999, 2003). Yansıtma maddeleri öğrencinin bu karşılaştırmalarda kendi bilgi ve deneyimlerini kullanması gereken maddeler olarak düşünülebilir. Değerlendirme maddeleri ise öğrencilerden metnin içeriğine, yapısına, yazarın amacına ya da yazım tercihlerine ilişkin kabul edilmiş ölçütlere ya da evrensel değerlere dayalı olarak yargıda bulunmalarını ister (OECD, 2009).

Yansıtma ve değerlendirme düzeyindeki görevlerde öğrenciden beklenenlerden biri metinden çıkardığı anlamı kendi dünya anlayışıyla karşılaştırması ve metne karşı kabul etme, reddetme ya da nötr kalma gibi karar ve yargılara ulaşmasıdır. Yazarın tercihleri açısından öğrenciden yazarın metinde anlamı iletmek için kullandığı dilsel araçlara ilişkin yargılarda bulunması beklenir (IEA, 2003; 2009; 2019). Bu düzeydeki görevler öğrenciden yazarın mecazi dil kullanımının etkililiğine, yazarın bir iddiayı desteklemek için ne derece yeterli kanıt sağladığına ya da yazarın metin içerisinde kullandığı kaynakların güvenilirliğine ilişkin yargıda bulunmasını bekler (National Assessment Governing Board, 1992; 2006; 2022). Okuduğunu anlamının çoklu metinlere dayalı olarak ölçüldüğü PISA 2018 uygulamasında bu düzeyin altında önceki yıllardan farklı biçimde çelişkileri belirleme ve ele alma alt düzeyi tanımlanmıştır. Metinler arasında birbiriyle tutarsız bilgilerin belirlenmesi ve bu tutarsızlıkların ele alınması özellikle bugün karşılaşılan bilgi değişkenliği ve miktarındaki artış nedeniyle önemsenmiştir. Bu nedenle, PISA 2018 uygulamasında öğrencilerin okudukları metinlerde birbirine karşıt olan bilgi ve fikirleri belirleme ve karşılaştırma becerilerini ölçen maddeler yer almıştır (OECD, 2019).

2026 NAEP okuduğunu anlama çerçevesinde daha önceki yıllardan farklı olarak kullanma ve uygulama olarak adlandırılan dördüncü bir düzey eklenmiştir. Bu düzeyde öğrencilerden okudukları metinden elde ettikleri kavrayışı yeni durumlarda kullanmaları ya da özgün fikirler ya da ürünler geliştirmede uygulamaları beklenir. Öğrencilerin kullanma ve uygulama becerilerini ölçen sorular öğrencilerden okumalarıyla elde ettikleri bilgiyi bir problemi çözmek ya da yeni bir metin yaratmak için kullanmalarını ister. Öğrencilerin iki mekâna ait bilgi veren tanıtım yazılarını okuyup hangi mekânın daha iyi olduğuna karar vermesini gerektiren bir görev öğrenciden eleştirel düşünme ve yansıtma düzeyinde düşünmesini bekler. Dördüncü düzeyde, öğrencilerden diğer insanlar için o mekâna ilişkin en önemli bilgileri ve kendi yorumlarını içeren bir blog yazısı oluşturmaları istenebilir. Özetle, bu düzeydeki görevler öğrencilerin bir eylemde bulunmalarını ya da bir ürün (bir yazı, sunum gibi) yaratmalarını gerektirir (National Assessment Governing Board, 2021).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, uluslararası okuduğunu anlama çerçevelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme, öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde kullanılabilir açık ve özet bir sentezini ortaya koymak amacıyla NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler, bu düzeylere ilişkin yapılan tanımlar ortaya konmuştur. Buna göre çerçevelerde ortak biçimde yer alan üç bilişsel düzey olduğu bulunmuştur. Bu düzeyler: açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama, çıkarım ve bütünleştirme, yansıtma ve değerlendirme düzeyleridir. Çerçevelerde ele alınan bu düzeyler alan yazındaki çalışmalarla da tutarlıdır. Pearson (1985) okuduğunu anlamının açık bir mesajdaki bağlantıları görme, örtük mesajlardaki boşlukları tamamlama, yazarın okuyucuyu ikna etmek için kullandığı yolları inceleme gibi bazı temel süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde, Robinson (1966; akt. Maring,

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevesine Dayalı Bir İnceleme

1978) okuduğunu anlamının yazar tarafından açıkça iletilen anlamı kavrama, yazar tarafından örtük biçimde iletilen anlamı kavrama, yazarın amacını, varsayımlarını, genellemelerini ve fikirlerini değerlendirme gibi süreçleri içerdiğini ifade etmektedir. Davis (1944)'ün faktör analizine dayalı çalışmasında da metin içinde açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme ve metinde örtük biçimde yer alan bilgilere ilişkin çıkarımda bulunma düzeyleriyle ilişkili beceriler tanımlanmıştır. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2018 dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyleri için okuduğunu anlama becerilerine ilişkin geliştirilmiş çerçevede de bu üç düzeye yer verildiği görölmektedir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama alanı açıkça ifade edilmiş bilgiyi tanıma ve hatırlama düzeyi, basit çıkarım ile daha karmaşık çıkarımları içeren bilgi ve düşünceleri birleştirme ve yorumlama düzeyleri ve son olarak metnin öğelerini, içeriğini ve dilini değerlendirme düzeyi yer almıştır.

NAEP, PISA ve PIRLS çerçevelerinde yıllar içinde yapılan güncellemeler incelendiğinde okuduğunu anlamının tanımında bazı önemli değişikliklerin olduğu bulunmuştur. Bunlardan biri NAEP çerçevesinde kullanma ve uygulama olarak adlandırılan bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Günlük yaşamda okuduğunu anlamının önemli göstergeleri arasında okunan metinlerden anlaşılan bilgileri yeni bir fikir geliştirmek, yeni bir ürün (yazı ya da konuşma gibi) oluşturmak, bir problemin çözümüne yönelik eylemde bulunmak için kullanma yer alır. 2026 NAEP uygulamasından itibaren kullanılacak olan çerçevede okuduğunu anlamının tanımının bu en üst bilişsel düzeyi içerecek biçimde güncellendiği anlaşılmaktadır. Bu düzeyin okuduğunu anlama tanımlarına dahil olması gerektiği ve gelecekte dahil olacağı Pearson (1985) tarafından yıllar önce ifade edilmiştir. Araştırmacı, okuduğunu anlama ile yazma arasındaki ilişki hakkında daha fazla çalışılması gerektiğini vurgulayarak gelecekte yazma etkinliklerinin okuduğunu anlamadan ya da okuduğunu anlamının yazma etkinliklerinden faydalandığı öğretim yollarını keşfedeceğimizi belirtmiştir. Araştırmacıya göre küçük bir çocuğa bile metni bir editör, eleştirmen bakış açısıyla okumanın öğretilmesi mümkündür ve böyle bir öğretim öğrencilerin hem eleştirel okuma becerilerini hem de yazma becerilerini geliştirebilmektedir.

PISA çerçevesinde öğrencilerin birden fazla metne dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi durumuna özgü bazı alt bilişsel düzeyler eklenmiştir. Bu bulgular çerçevelerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin tanımlarında öğrencilerin okumayı gerçek yaşam durumlarındaki kullanımına yaklaştıracak biçimde güncellediğine işaret etmektedir. Günlük yaşamda okuduğunu anlamının çoğu zaman birden fazla metni anlamayı, metinleri karşılaştırmayı ve tutarsızlıklar ile benzerlikleri belirlemeyi içerdiğini ifade edilebilir. Güncel PISA çerçevesi okuduğunu anlama tanımını bu durumu kapsayacak biçimde genişletmiştir. Bu durumu destekler biçimde araştırmacılar da okumanın sayfalardan teknolojik ekranlara doğru geçiş yaşadığını ifade etmektedir. Leu vd. (2014)'ne göre dijital ortamda yapılan bazı okumalarda tek bir metin yerine çok sayıda metinde yer alan bilgileri kavrama öne çıkar. Bu durum da okuduğunu anlamının tanımına ilgili metni bulma, ilgili soruları oluşturma, çoklu metinlerdeki bilgileri bir araya getirme gibi farklı becerilerin dahil edilmesini gerektirmektedir.

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçevelerine göre okuduğunu anlamının tanımlarının ve tanımlarda yıllar içinde gerçekleşen değişimlerin ortaya koyulması amacıyla yapılan inceleme sonucunda çerçevelerde açıkça ifade edilmiş bilgileri hatırlama, yorumlama ve bütünleştirme ile yansıtma ve değerlendirme bilişsel düzeylerinin ortak biçimde yer aldığı bulunmuştur. Bu üç düzey tüm çerçevelerde en baştan beri varlığını sürdürmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri okudukları metinlerde bu üç bilişsel düzeyde düşünmelerini sağlayacak çeşitlikte soru ve görevler kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Çerçevelerde yapılan güncellemelerde okuduğunu anlamının tanımında meydana gelen önemli iki değişikliğin olduğu görölmüştür. Bunlardan biri okunanlardan anlaşılan bilgilerin bir problemi çözmek, bir yazı ya da konuşma gibi ürün oluşturmak gibi amaçlarla kullanılması ve uygulanmasına karşılık gelen yeni bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Bir diğeri de dijital ortamlarda sıklıkla birden fazla metne dayalı okumalarda kullanılan okuduğunu anlama becerilerini göz önünde bulunduran güncellemelerin yapılmasıdır. Araştırma kapsamında geniş ölçekli ölçme uygulamalarının okuduğunu anlama çerçeveleri üzerinde yürütölen inceleme okuduğunu anlamının tanımının ve dolayısıyla ölçülmesinde kullanılan görev ve soruların yıllar içinde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içinde okuduğunu anlamının öğretilmesi ve ölçülmesi süreçlerine yansıtmaları gereken bu değişimlere ilişkin bir sentez sunmaktadır. Bu senteze dayanarak, öğretmenlere sınıf içinde birden fazla metne dayalı ve metinlerden elde edilen

bilgileri problem çözmeye ya da bir ürün oluşturmada kullanmayı gerektiren görevlere yer vermeleri önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma halka açık yayınlanan belgelerin incelemesine dayandığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumların ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alonzo, J., Basaraba, D., Tindal, G., & Carriveau, R. S. (2009). They read, but how well do they understand? An empirical look at the nuances of measuring reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 34-44. <https://doi.org/10.1177/1534508408330082>
- Ametlle, A. C., & Müller-Jerina, A. (2004). *Public library reading programs for preschoolers*. Bertelsmann Stiftung Publishing.
- Aslanoğlu, A. E., & Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.1>
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14, 17-44. <https://doi.org/10.1080/10824660802715403>
- Block, C. C. (2003). *Teaching comprehension: The comprehension process approach*. Allyn & Bacon.
- Bloom, B. F. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrica*, 9(3), 185-197. <https://doi.org/10.1007/BF02288722>
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 10(3), 323-330. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_7
- Glaser, M. J. (1973). *The effect of the placement of detail and inference questions on second-graders' comprehension*. The University of Arizona.
- Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R., & Beretvas, S. N. (2004). The effective elementary classroom literacy environment: Examining the validity of the TEX- IN3 observation system. *Journal of Literacy Research*, 36(3), 303-334. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3603_3
- IEA (2003). *PIRLS 2001 International report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- IEA (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- IEA (2019). *PIRLS 2021 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevesine Dayalı Bir İnceleme

- Knowles, S. (2022). *Assessing reading: How assessment can be used to target teaching and enhance understanding of reading comprehension*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-685-7-7>
- Kula- Kartal, S. (2022). Classroom assessment: The psychological and theoretical foundations of the formative assessment. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 19-27. <https://doi.org/10.21449/ijate.1127958>
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2014). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Linse, C. T. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw Hill Companies, Inc.
- Maring, G. H. (1978). Freire, Gray, and Robinson on reading. *Journal of Reading*, 21(5), 421-425.
- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 389-401). Taylor & Francis
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar). Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.
- Metek, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Malatya il örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. Ankara.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- National Assessment Governing Board (1992). *Reading framework for the 1992 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2006). *Reading framework for the 2007 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2008). *Reading framework for the 2009 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2021). *Reading framework for the 2026 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2022). *Reading assessment framework for the 2022 and 2024 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Heinle and Heinle.
- OECD (1999). *Measuring students’ knowledge and skills: A new framework for assessment*. OECD Publications.
- OECD (2003). *The PISA 2003 assessment framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pearson, P. D. (1985). *The comprehension revolution: A twenty-year history of process and practice related to reading comprehension*. University of Illinois at Urbana Champaign.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Ed.), In *Research-based practices for common core literacy* (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.

- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices: past, present, and future. S. G. Paris & S. A. Stahl (Ed.), In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samuels, S. J., & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement*. Erişim adresi:http://www.epsteineducation.com/home/articles/file/research/immediate_feedback.pdf
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgersen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low- income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165. <https://doi.org/10.1086/499662>
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332. <https://doi.org/10.2307/746938>
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510-531). Taylor & Francis.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Ö., Kula-Kartal, S., Kutlu, Ö., Çiçekdemir, İ., Akduman, D., Ergun, A., Hocek, D., & Karlılı, I. (2024). Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 143-170. <https://doi.org/10.33400/kuje.1342894>
- Yılmaz, M. (2008). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.

Extended Abstract

Introduction

Teachers are required to do assessments providing evidence and data regarding students' reading comprehension skills in order to make informed decisions about their students. This kind of data provide information for teachers about the comprehension skills that students still need to develop and the comprehension skills at which students are already proficient (Knowles, 2022). Teachers need frameworks and tools that can guide them on what reading comprehension is and which skills it includes during the process of developing students' comprehension skills. Teachers' limited knowledge about reading comprehension frameworks may negatively affect the quality of reading comprehension instruction and assessment processes in the classroom. Revealing the fundamental reading comprehension skills that should be taken into account in the reading comprehension instruction and assessment can be instructive for both teachers and students in the assessment and feedback processes. Therefore, the aim of the study is to provide a clear and brief synthesis of reading comprehension definitions based on the reading comprehension frameworks used in some large-scale assessments. Accordingly, in the study, the cognitive processes related with the reading comprehension and their definitions have been revealed by analyzing the National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) reading comprehension frameworks.

Method

The study is a qualitative study in which the documents related to reading comprehension frameworks developed within some large-scale assessments were analyzed. The study group consisted of reading comprehension frameworks of the NAEP, PISA, and PIRLS. Firstly, the large-scale

Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama erevelerine Dayalı Bir İnceleme

assessments that was going to be included int the study group was defined. The first large-scale assessment chosen for the group was the NAEP since it was the first assessment among the three and deeply affected the later reading comprehension frameworks. Another large-scale assessment included was the PISA. It was selected for the reason of being updated in a way that it can comprehend reading tasks that students may face in the real-world thanks to technological developments. The third assessment chosen was the PIRLS. It is the only one among the three assessing mainly reading comprehension, and thanks to this limited focus on one domain, PIRLS include detailed information on the theoretical base of reading comprehension. To sum up, the study group comprises the frameworks that have been developed within the NAEP, PISA and PIRLS assessments over the years. Accordingly, NAEP (1992, 2006, 2008, 2021, 2022), PISA (1999, 2003, 2009, 2019, 2023) and PIRLS (2003, 2009, 2019) reading comprehension frameworks were analyzed. A descriptive analysis was conducted in the study. In descriptive analysis, the aim is to present results to readers in an organized way including researcher’s interpretations and explanations (Yıldırım & şimşek, 2011). In the current study, how reading comprehension cognitive processes have been named and defined over the years and the changes occurred in the NAEP, PISA and PIRLS frameworks were revealed starting from the first large-scale assessment published report to the most updated one.

Result and Discussion

The results of analysis of the NAEP, PISA and PIRLS reading comprehension frameworks over the years show that the three cognitive processes of retrieve and locate, interpret and integrate, and reflect and evaluate are commonly included in all frameworks. These three reading comprehension processes have existed since the beginning of the large-scale assessment applications. This finding indicates that teachers are required to use questions and tasks to enable students to interpret, integrate, reflect on and evaluate what they read. It was found that there are two important changes in the definition of reading comprehension in the updated frameworks. One of this is to include a new reading comprehension process named as ‘use and apply’ which corresponds to using and applying information obtained from what students read to solve a problem or to generate a product such as a new essay or classroom talk. Another is to include skill definitions required to comprehend multi-texts on digital platforms. The analysis of reading comprehension frameworks of the large-scale assessments reveals that the definition of reading comprehension and tasks used to assess it have changed over the years.